

ارزشیابی وضع موجود توانمندی های حرفه ای اعضای هیأت علمی (غیرپزشکی)

دانشگاه آزاد اسلامی

دکتر حسن پاشا شریفی*

دکتر نادر قلی قورچیان**

دکتر علیرضا چناری***

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزشیابی وضع موجود توانمندی های حرفه ای اعضای هیأت علمی غیرپزشکی به منظور ارتقای کیفی دانشگاه آزاد اسلامی می باشد. روش پژوهش توصیفی و کیفی است. جامعه مورد مطالعه شامل تمامی اعضای هیأت علمی (غیرپزشکی) دانشگاه آزاد اسلامی است که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در واحدهای دانشگاهی اشتغال داشتند. نمونه آماری براساس نمونه گیری تصادفی طبقه ای ۲۷۶ نفر می باشد. ابزار سنجش عبارت است از پرسش نامه محقق ساخته ۵۳ گویه که الفای کرباخ آن ۰/۸۳ می باشد. یافته های آماری نشان می دهد بین میانگین نمرات ۹ مؤلفه توانمندی های حرفه ای اعضای هیأت علمی در وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد.

واژه های کلیدی: ارزشیابی، توانمندی های حرفه ای، اعضای هیأت علمی

مقدمه

نقش آموزش عالی در توسعه همه جانبه متوازن و پایدار کشورها، بیش از پیش مورد توجه صاحب نظران قرار گرفته است. امروزه، دانشگاه ها دارای نقش های اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و پژوهشی به طور در هم پیچیده و به هم پیوسته است. کیفیت مطلوب تناسب میان آموزش و پژوهش، پاسخگویی به نیازهای جامعه، بهره مندی از اطلاعات و ارتباطات روزآمد علمی، نظارت و ارزشیابی از جمله مباحثی هستند که هماهنگ با گسترش کمی می توانند آموزش عالی را به سوی ایفای نقش توسعه ای مورد انتظار رهنمون سازند. طبیعتاً مدل انجام

* دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

** استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات

*** دانش آموخته دکتری مدیریت آموزشی

چنین کاری برنامه‌ریزی است که تنها با انجام برنامه‌ریزی مدون و اجرای دقیق و صحیح آن می‌توان به حصول هر آنچه که به عنوان ضرورت تحول در آموزش عالی نامیده می‌شود، مطمئن شد. لذا، آموزش عالی با پیشینه‌ای به قدمت بیش از هشت سده به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولت‌ها بوده است. دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که می‌تواند نقش مؤثری در تحقیق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند، صرفاً با پیشرفت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر است (دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول، ۱۳۷۶).

یکی از مسائل عمده در حوزه علوم تربیتی، بحث رفتار، عملکرد، سنجش و ارزشیابی آن است. پژوهشگرانی که به روش‌های کمی و میدانی درصدد ارزیابی عملکرد انسان‌ها برآمده‌اند، نتوانستند راه به جایی ببرند. هم زمان با رخداد این نتایج روش‌های ارزشیابی از کار استاد به وسیله افراد غیر متخصص مردود و مطرود شناخته شد (اعرابی، ۱۳۸۳ ص ۵).

ملاک‌های موفقیت آموزشی اعضای هیأت علمی انواع مختلفی دارند. این که هدف آموزشی مدرس را چه چیز بدانیم، ملاک موفقیت آموزشی او نیز باید متناسب با آن هدف انتخاب شود. از آنجا که برای فعالیت‌های آموزش اعضای هیأت علمی، هدف‌های مختلفی وجود دارد، به همان نسبت نیز ملاک‌های موفقیت آموزشی نیز متنوع‌اند. با وجود تنوع، روش‌های ارزشیابی موجود، هیچ یک از آن‌ها برای ارزشیابی از عملکرد آموزشی همه مدرسان در شرایط متفاوت مفید و کاملاً مناسب نیست (پوفام، ۲۰۰۷). از بین روش‌هایی که به منظور ارزشیابی از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی به کار می‌رود، به طور عمده می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- مصاحبه (با مدرس و دانشجو)
- مشاهده از کلاس درس (به وسیله پژوهشگر)
- استفاده از نظر دانشجویان (به وسیله پرسشنامه)
- استفاده از میزان یادگیری دانشجویان
- استفاده از آزمون‌های عملکرد آموزشی
- خودسنجی یا ارزشیابی از خود (توسط خود مدرس)

• استفاده از نظریات سایرین در محیط دانشگاه (مانند همکاران یا سرپرستان) (پین،

(۲۰۰۳)

امروزه، در تمامی نظام‌های آموزش عالی کشورهای توسعه یافته، توسعه صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای اعضای هیأت علمی مورد توجه خاص قرار داشته و از اهمیت زیادی برخوردار است. مفهوم FD^۱ که به معنی توسعه صلاحیت‌ها و مهارت‌های علمی و حرفه‌ای اعضای هیأت علمی است و به طور وسیعی کاربرد دارد، مترادف با مفاهیمی از قبیل آموزش ضمن خدمت، توسعه شغلی استادان، توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و ... به کار برده می‌شود، لذا، هنوز هم یک تعریف قابل قبول از FD ارائه نگردیده است. گاف از اولین کسانی بود که در آمریکا این مفهوم را تعریف کرد. بنا به تعریف گاف، FD عبارت است از اعتلای استعداد، گسترش علائق، ارتقای صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها و به عبارت دیگر تسهیل رشد حرفه‌ای و فردی اعضای هیأت علمی مخصوصاً در نقش یک آموزشگر (حسینی، ۱۳۷۸).

فرانسیس (۱۹۸۵) FD را چنین تعریف می‌کند: یک فرایند نهادی که سعی دارد تا دانش، مهارت و نگرش اعضای هیأت علمی را در راستای قابلیت‌ها و کارایی بیشتر جهت تأمین نیازهای دانشجویان، نیازهای خود و نیازهای مؤسسه متبوع خود اصلاح نماید (فرانسیس، ۱۹۸۵). فریدمن و سن (۱۹۷۹) رهیافت دیگری را در مورد FD ارائه می‌دهند. آن‌ها توسعه اعضای هیأت علمی را به مثابه فرایندی جهت افزایش خودشناسی، استقلال و گسترش افق جهان بینی آن‌ها تلقی کرده و به عنوان بخشی از این فرایند مطرح می‌کنند که افزایش فهم، شناخت و دانش اعضای هیأت علمی درباره وضعیت اجتماعی خود مسلماً آن‌ها را به مدرسان ماهر، پژوهشگران توانا و مدیران دانشگاهی اثربخش تبدیل خواهد کرد (فریدمن و همکاران، ۱۹۷۹).

کنداد (۱۹۸۵) در کشور دانمارک از رویکرد رفتاری به رویکرد توسعه‌ای گرایش پیدا کرد. منظور او از رفتاری همانا تأکید بر اهداف رفتاری بود که از طریق آن اعضای هیأت علمی در مورد رفتار صحیح آموزش می‌بینند. فرض بر این است که تهذیب فرد خود به خود به بهبود سازمان خواهد انجامید. مفهوم توسعه از دیدگاه وی، آشنا کردن اعضای هیأت علمی با نظریه و

چهارچوب‌های مفهومی است که آن‌ها را قادر می‌سازد تا وضعیت خود را به منظور تغییر آن مورد تحلیل قرار دهند (کنداد، ۱۹۸۵).

استایس (۱۹۸۷) تعریف علمی تری از ارتقای مهارت‌های علمی - حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به صورت زیر ارائه داده است: این‌ها آن دسته از فعالیت‌هایی هستند که اعضای هیأت علمی ضمن اشتغال به خدمت در آن‌ها درگیر می‌شوند تا بدین طریق خود را یاری کنند. دانش مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری، مهارت و قابلیت پژوهشی، حساسیت و شناخت درباره دانشجویان، احساس تعلق و وابستگی به گروه، دانشکده و دانشگاه خود را افزایش می‌دهند، از شغل خود احساس رضایت نموده و بالاخره به عنوان انسان‌های منطقی فردگرا و سازگار با محیط و اجتماع پیرامون خود رفتار می‌کنند.

وتیلی و فولد (۱۹۸۸) در باره FD تعریف کاربردی تری را ارائه می‌دهد که عبارت است از: هر گونه فعالیتی که برای اعضای هیأت علمی فرصتی فراهم می‌کند تا قابلیت‌های حرفه‌ای را در زمینه‌های جدید اعمال کنند، صلاحیت‌های کنونی خود را بهبود بخشند، یا قابلیت و مهارت‌های جدید کسب کنند. صلاحیت‌های حرفه‌ای نیز عبارت است از مهارت‌ها، دانش‌ها و توانایی‌هایی که عضو هیأت علمی را قادر می‌سازد تا به طور مؤثر به عنوان یک مدرس، مدیر، مشاور، یا متخصص و پژوهشگر عمل کند.

از حدود سال‌های ۱۹۷۰ نهضت جدید توسعه و ارتقای مهارت‌های علمی و فنی اعضای هیأت علمی شروع شد. اولین مطالعه در زمینه راهبردهای نوین در ارتقای صلاحیت‌های علمی - حرفه‌ای اعضای هیأت علمی توسط سنترا (۱۹۷۸) در آمریکا صورت گرفت. در این تحقیق، سنترا کلیه ۲۶۰۰ دانشگاه و مراکز آموزش عالی آمریکا را در آن زمان از نظر نوع برنامه‌ها و راهبردهای ارتقا ارائه شده در آن‌ها، مورد بررسی قرار داد. سنترا انواع برنامه‌های مربوط به راهبردهای توسعه اعضای هیأت علمی را به چهار دسته تقسیم کرد:

۱. راهبردهایی که مستلزم مشارکت و فعالیت همه جانبه اعضای هیأت علمی باشد.
۲. راهبردهایی که بر روش‌های تدریس تاکید می‌کنند.
۳. راهبردهایی که مربوط به روش‌های رایج و سنتی است.
۴. راهبردهایی که مبتنی بر ارزشیابی و تحلیل است. (سنترا، ۱۹۷۸)

- **عبداللهی (۱۳۸۳):** پژوهشی با هدف بررسی میزان توانایی کارشناسان وزارت علوم، بر اساس ابعاد توانمندسازی روانشناختی، مشخص کردن ساز و کارهای تواناسازی، تعیین رابطه هر کدام با توانمندسازی و در نهایت طراحی الگوی توانمندسازی روان شناختی برای کارکنان، صورت گرفته است. در این پژوهش کلیه کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۲ (۲۳۰ نفر) جامعه و نمونه آماری آن را تشکیل می دادند. یافته‌ها نشان می دهد که توانمندسازی روان شناختی شامل چهار بعد شایستگی، موثر بودن، معنی داری شغل و اعتماد می باشد. میزان توانایی کارشناسان بر اساس چهار بعد متفاوت می باشد. عوامل تأثیرگذار بر توانمندسازی روان شناختی سه دسته به شرح زیر می باشند:

۱. **راهبردهای مدیریتی، شامل:** فراهم کردن اطلاعات، تفویض اختیار، مدیریت مشارکتی، دادن استقلال و آزادی عمل و تشکیل گروه.

۲. **شرایط سازمانی، شامل:** نظام پاداش دهی، ساختار سازمانی و دسترسی به منابع.

۳. **منابع خودکارآمدی، شامل:** الگوسازی، حمایت کردن و برانگیختگی هیجانی می باشد.

همچنین نتایج نشان می دهد که راهبردهای مدیریتی به عنوان متغیر مستقل نهفته از طریق متغیرهای میانی خودکارآمدی و شرایط سازمانی بر توانمندسازی روان شناختی به عنوان متغیر وابسته نهفته اثر می گذارند. شرایط سازمانی به طور مستقیم بر توانمندسازی روان شناختی مؤثر است. منابع خودکارآمدی از طریق شرایط سازمانی بر توانمندسازی روان شناختی می گذارد.

- **نصر اصفهانی (۱۳۸۳):** او در مطالعات خویش تحت عنوان «خود توانمندسازی پیش نیاز توانمندسازی دیگران» آورده است که دنیای امروز به تغییرات روان شناختی افراد نیاز دارد که به مراتب از تغییرات اقتصادی و سیاسی وسیع تر است. اگر در جامعه و سازمان‌ها، افراد به خود احترام نگذارند، به دنبال توانمندسازی خود نباشند و به ذهن خود اعتماد نکنند، نمی توانند انتظار موفقیتی را داشته باشند. اغلب افراد به توانایی خود برای تغییر کردن اهمیت نمی دهند. واقعیت این است که همه می توانند تغییر کنند، به رشد و بالندگی برسند. همچنین بسیاری به اشتباه بر این گمانند که آنچه دیروز وجود داشته است، لزوماً باید فردا هم وجود داشته باشد، اما افراد اغلب متوجه نیستند که می توانند زندگی خود را به دست گیرند و در قبال آن

مسئولیتی عهده‌دار شوند. در این شرایط باور داشتن به ناتوان بودن به نوعی پیشگویی تحقق‌پذیر تبدیل می‌شود. تز یکی دو دهه قبل یکی از مهم‌ترین وظایف مدیران را توانمندسازی کارکنان دانسته‌اند، ولی به نظر می‌رسد مدیری می‌تواند به توانمندسازی افراد خود همت گمارد که ابتدا به توانمندسازی خود پرداخته باشد. بنابراین، هر مدیری قبل از توانمندسازی افراد خود، باید به توانمندسازی خویش مشغول گردد. باور خود توانمندی به معنی داشتن اطمینان به عملکرد ذهن، توانایی فکر کردن، درک کردن، آموختن، انتخاب کردن و تصمیم‌گیری است. همچنین به معنای مؤثر و توانمندبودن، توانایی رسیدن به نتیجه مطلوب است، اطمینان با توانمندبودن در برخورد با مسائل، به معنای اطمینان داشتن به توانایی خود برای آموختن همه آموختنی‌های مورد نیاز و انجام دادن همه اقدامات لازم برای رسیدن به هدف‌های مطلوب است.

- لای جولن^۱ (۲۰۰۴): در رساله دکترای خویش با عنوان «رابطه و تاثیر توانمندسازی کارکنان در رضایت شغلی در محیط کار» نشان می‌دهد که توانمندسازی کارکنان در رضایت شغلی مؤثر است، یعنی هر چه توانمندی آن‌ها افزایش یابد، رضایت شغلی کارکنان بیشتر می‌شود.

- شلتون (۲۰۰۲): در رساله دکترای خود با عنوان «کارکنان، سرپرستان و توانمندسازی روان شناختی»، به بررسی ابعاد توانمندسازی در سازمان‌های دولتی پرداخت. وی با استفاده از روش‌های رگرسیون چند متغیره و تحلیل عاملی، دریافت که بین ادراکات کارکنان از توانمندسازی روان شناختی و اعتماد کارکنان به مدیران، ارتباط قوی وجود دارد. این پژوهشگر پیشنهاد می‌کند که سازمان برای اجرای برنامه توانمندسازی کارکنان باید قبل از هر چیز اعتماد کارکنان را جلب نماید.

- بروسویت (۲۰۰۰): در پژوهشی با عنوان «شناخت توانمندسازی کارکنان در محیط کار»، به تشریح ارتباط بین رهبری تحول‌آفرین و ادراک پرسنل از توانمندی و نتایج کلیدی کار پرداخته است. در این تحقیق آمده که فرآیند توانمندسازی ناشناخته است، سؤال این است که فرآیند شناختی و روانی توانمندسازی چیست؟ متغیرهای مهم مرتبط آن کدامند و چه نتایجی بر

1- Ligh,Joeln

عملکرد دارند؟ نویسندگانی چون بنیس و نیموس (۱۹۸۵) بلاک (۱۹۸۷) و کانتر (۱۹۸۳) بر نقش مهم رهبری در توانمندسازی تأکید کرده‌اند.

- **فاکس (۲۰۰۰):** در تحقیقی تحت عنوان «توانمندسازی کارکنان و ارائه مدل کارآموزی»، توانمندسازی کارکنان را آزمود و در جستجوی فراهم ساختن الگویی برای اجرای آن بود. در این مطالعه توانمندسازی به عنوان فرآیندی تعریف شده که به وسیله آن فرهنگ توانمندسازی توسعه می‌یابد، اطلاعات به مشارکت گذاشته می‌شود، شایستگی توسعه می‌یابد و منابع حمایت فراهم می‌گردد. هر کدام از اجزای توانمندسازی (فرهنگ مشارکت، اطلاعات، توسعه شایستگی، تدارک منابع و حمایت) به تنهایی مورد آزمایش قرار گرفته است. منافع توانمندسازی کارکنان ذکر شده و به ایرادهای وارده اشاره شده است. همچنین، مبانی تئوریکی توانمندسازی کارکنان به صورت گسترده در ادبیات تحقیقی مورد بررسی قرار گرفته است. الگویی برای درک و به کارگیری توانمندسازی کارکنان مبتنی بر الزامات اخلاقی کارآموزی فراهم گردیده است. مدل کارآموزی پیشنهاد می‌کند که کارکنان در هنگام کارآموزی وقتی که دانش و مهارت آن‌ها در طی انجام یک وظیفه توسعه می‌یابد، باید به عنوان یک شاگرد نگریسته شوند، سپس به عنوان یک کارگر متخصص به رشد خود ادامه دهند و در نهایت استاد حرفه‌ای گردند.

- **روبرت سیلور (۲۰۰۰):** در پژوهشی که با عنوان «احساس توانمندسازی در گروه‌های کار مهندسی و همبستگی با رهبری تحول کارآفرین» و عملکرد کاری این تحقیق از نوع همبستگی، به دنبال یافتن ارتباطات بین رهبری، ادراک مهندسان از سطوح فردی و گروهی توانمندسازی و عملکردی فردی و گروهی بود. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که رهبری به خصوص تحول کارآفرین با ارزیابی توانمندسازی روانی مرتبط است. توانمندسازی به خصوص معیار عزم شخصی ارتباط معناداری با سطح عملکرد فردی و گروهی دارد.

لذا این پژوهش در صدد پاسخ به این سؤال می‌باشد که وضعیت موجود توانمندی های

حرفه ای اعضای هیات علمی غیرپزشکی با استفاده از مؤلفه های تبیین شده چگونه است؟

روش پژوهش

نوع پژوهش توصیفی و کیفی است.

جامعه آماری

جامعه مورد مطالعه شامل تمامی اعضای هیأت علمی (غیرپزشکی) دانشگاه آزاد اسلامی است که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در واحدهای دانشگاهی اشتغال داشتند. دانشگاه آزاد اسلامی دارای ۱۲ منطقه بوده که شامل ۴۲۴ واحد آموزشی غیرپزشکی (۱۹۷ مرکز و ۲۲۷ واحد) است.

نمونه و روش نمونه گیری

بر اساس جدول مورگان تصمیم گرفته شد ۳۸۴ عضو هیأت علمی از جامعه مذکور انتخاب شود. برای پیش گیری از افت احتمالی حجم نمونه ۴۵۰ نفر در نظر گرفته شد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری چند مرحله ای استفاده شد. در نهایت تعداد نمونه ۲۷۶ نفر را برگزیدیم.

سؤال پژوهش

وضعیت موجود توانمندی های حرفه ای اعضای هیأت علمی غیرپزشکی با استفاده از مؤلفه های تعیین شده چگونه است؟

روایی ابزار تحقیق

برای بررسی روایی ابزارهای پژوهشی از ۲ روش استفاده شد. یکی بررسی روایی محتوایی ابزارها که اولاً مؤلفه ها بر مبنای تئوری ها و نظریه های مطالعه شده است. ثانیاً مؤلفه ها در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان قرار گرفت و با اظهار نظر متخصصان اصلاح و فرم نهایی آن برای اجرا آماده شد.

علاوه براین، به منظور حصول اطمینان بیشتر از روایی سازه ابزار، پس از جمع آوری اطلاعات با استفاده از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی (PC) و چرخش واریانس روایی سازه ابزارها به طور کلی مورد بررسی قرار گرفت. ضریب (Kmo) برابر (۰/۷۲۰) و آزمون کرویت بارتلت نشان داد که داده ها قابلیت تحلیل عاملی را دارد. پس از انجام مراحل تحلیل و چرخش واریانس نه عامل به دست آمد که در مجموع ۵۶ / ۳۹۶ واریانس مورد مطالعه را تبیین می کند؛ به عبارتی دیگر، این ابزارها از ۵۶٪ واریانس متغیرهای مورد نظر اشباح هستند.

اعتبار ابزار تحقیق

برای بررسی اعتبار یا پایایی هر یک از ۹ مؤلفه پس از تکمیل پرسشنامه ها، با استفاده از روش آلفای کرباخ (۰/۸۳۴) به دست آمده است. برای پاسخ به این پرسش نمره های حاصل از ارزیابی وضعیت موجود با نمره های وضعیت مطلوب که براساس دیدگاه های اعضای هیأت علمی به دست آمده با استفاده از آزمون t همبسته مورد مقایسه قرار گرفت.

جدول ۱. مؤلفه فلسفه و اهداف

t	با ۹۵٪ اطمینان	انحراف معیار	انحراف استاندارد	میانگین	مؤلفه فلسفه و اهداف
-۷۱۱/۵۵	-۲۵۱۳۲/۱۹	-۶۶۱۷/۲۰	۰/۳۵۸۲۲	۹۵۱۱۶/۵	-E1۱/۹۹۵
	حد بالا	حد پایین			وضع موجود - وضع مطلوب

برای مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب از نظر فلسفه و اهداف مجموع نمره های حاصل از اظهار نظر اعضای هیأت علمی با استفاده از آزمون t همبسته مقایسه شد. میانگین نمره های وضع موجود ۲۵/۱۴ و میانگین وضع مطلوب ۴۵/۱۰ است، نتیجه حاصل نشان داد که میانگین وضع موجود بسیار پایین تر از میانگین وضع مطلوب است (t=-۵۵/۷۱۱) و (p<0/000).

جدول ۲. مؤلفه راهکارهای مدیریتی

t	با ۹۵ طمینان	انحراف	انحراف	میانگین	مؤلفه
	حد بالا	حد پایین	معیار	استاندارد	راهکارهای مدیریتی
۶۲۶/۴۸-	۶۳۲۳۸/۱۱-	۶۱۴۰۰/۱۲-	۲۴۹۳۲/	۱۴۱۹۴/۴	۱ E۲۱۲/۱-
					وضع موجود
					وضع مطلوب

برای مؤلفه های راهکارهای مدیریتی در مقایسه وضع موجود و مطلوب مجموع نمره های حاصل از اظهار نظر اعضای هیأت علمی با استفاده از آزمون t همبسته مقایسه شد. میانگین نمره های وضع موجود ۱۹/۵۴ و میانگین وضع مطلوب ۳۱/۶۷ است. نتایج حاصل نشان داد که میانگین وضع مطلوب خیلی بالاتر از میانگین وضع موجود است ($t = -۴۸/۶۲۶$ و $p < ۰/۰۰۰$).

جدول ۳. مؤلفه شفاف سازی

t	با ۹۵/۱ طمینان	انحراف	انحراف	میانگین	مؤلفه شفاف سازی
	حد بالا	حد پایین	معیار	استاندارد	سازي
۳۰۳/۴۶-	۲۸۵۰۶/۱۵-	۶۴۲۴۸/۱۶-	۳۴۴۷۶/	۷۲۷۶۵/۵	۱ E۵۹۶/۱-
					وضع موجود
					وضع مطلوب

برای مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب در مؤلفه شفاف سازی از آزمون t همبسته استفاده شده است. میانگین وضع موجود ۱۹/۸۳۵ و میانگین وضع مطلوب ۳۵/۸۰ است. مجموع نمره های حاصل از اظهار نظر اعضای هیأت علمی بیانگر این است که بین میانگین وضع موجود و میانگین وضع مطلوب فاصله زیادی وجود دارد؛ یعنی وضع موجود خیلی پایین تر از وضع مطلوب است ($t = -۴۶/۳۰۳$ و $p < 0/000$).

جدول ۴. مؤلفه توسعه مشارکت

مؤلفه توسعه مشارکت	میانگین	انحراف		با ۹۵٪ اطمینان		t
		انحراف استاندارد	معیار	حد پایین	حد بالا	
وضع موجود	۱E۵۹۴/۱-	۰۷۱۵۹/۵	۰/۳۰۵۲۷	-۱۶,۵۵۰۲۵	۳۴۸۳۰/۱۵-	۲۴۶/۵۲-
وضع مطلوب						

در مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب در مؤلفه توسعه مشارکت تفاوت معنی داری وجود دارد. آزمون t همبسته نشان می دهد بین میانگین نمره های وضع موجود ۱۹/۸۴ و میانگین وضع مطلوب ۳۵/۷۹ تفاوت زیاد است. نتایج نشان می دهد میانگین وضع مطلوب خیلی بالاتر از میانگین وضع موجود می باشد ($t = -۵۲/۲۴۶$ و $P < ۰/۰۰۰$)

جدول ۵. مؤلفه فناوری اطلاعات و ارتباطات

وضع مطلوب <th rowspan="2">میانگین</th> <th colspan="2">انحراف</th> <th colspan="2">با ۹۵٪ اطمینان</th> <th rowspan="2">t</th>	میانگین	انحراف		با ۹۵٪ اطمینان		t
		انحراف استاندارد	معیار	حد پایین	حد بالا	
وضع موجود -	-۹/۹۰۵۸۰	۴/۱۱۵۴۰	۰/۲۴۷۷۲	-۱۰/۳۹۳۴۶	-۹/۴۱۸۱۳	-۳۹/۹۸۸
وضع مطلوب						

برای مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب در مؤلفه فناوری اطلاعات و ارتباطات از آزمون t همبسته استفاده شد. میانگین نمره های وضع موجود ۱۵/۱۹ و میانگین نمره های وضع مطلوب ۲۵/۱۰ می باشد. نتایج نشان می دهد که میانگین وضع موجود خیلی پایین تر از میانگین وضع مطلوب است ($t = -۵۵/۷۱۱$ و $P < ۰/۰۰۰$).

جدول ۶. مؤلفه روابط انسانی

مؤلفه روابط انسانی	میانگین	انحراف		با ۹۵٪ اطمینان		t
		استاندارد	معیار	حد پایین	حد بالا	
وضع موجود - وضع مطلوب	۸/۵۸۶۹۶-	۴/۸۱۶۲۳	۰/۲۸۹۹۰	-۹/۱۵۷۶۷	-۸/۰۱۶۲۵	-۲۹/۶۲۰

برای مؤلفه روابط انسانی در مقایسه وضع موجود و مطلوب نمره های حاصل از اظهار نظر اعضای هیئت علمی با استفاده از آزمون t همبسته مقایسه شد. میانگین نمره های وضع موجود ۲۲/۱۷ و میانگین وضع مطلوب ۳۰/۷۶ است. نتایج حاصل نشان داد که وضع مطلوب خیلی بالاتر از میانگین وضع موجود است ($t = -29/620$ و $P < 0/000$).

جدول ۷. مؤلفه فراشناختی

وضع مطلوب	میانگین	انحراف		با ۹۵٪ اطمینان		t
		استاندارد	معیار	حد پایین	حد بالا	
وضع موجود	۱E۹۶۰/۱-	۶/۶۵۴۵۲	۰/۴۰۰۵۶	-۲۰/۳۹۷۲۴	-۱۸/۸۲۰۱۵	-۴۸/۹۵۴

برای مؤلفه فرا شناختی در مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب مجموع نمره های حاصل از اظهار نظر اعضای هیأت علمی با استفاده از آزمون T همبسته مقایسه شد. میانگین نمره های وضع موجود ۱۲/۲۲ و وضع مطلوب ۴۰/۸۳ است. نتایج حاصل نشان داد که میانگین وضع مطلوب خیلی بالاتر از میانگین وضع موجود است ($T = 48/626$ و $P < 0/000$).

جدول ۸. مؤلفه نظام ارزشیابی و مهندسی مجدد

مؤلفه نظام ارزشیابی و مهندسی مجدد	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف معیار	با ۹۵٪ اطمینان		t
				حد بالا	حد پایین	
وضع موجود	۲۷۸۹۹/۷-	۴۲۳۷۰/۴	۰/۲۶۶۲۸	۸۰۳۱۸/۷-	۷۵۴۷۹/۶-	۳۳۷/۲۷-
وضع مطلوب						

برای مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب از نظر نظام ارزشیابی و مهندسی مجدد مجموع نمره های حاصل از اظهار نظرها اعضای هیأت علمی با استفاده از آزمون t همبسته مقایسه شد. میانگین نمره های وضع موجود ۲۲/۰۵ و میانگین وضع مطلوب ۲۹/۳۳ است. نتیجه حاصل نشان داد که میانگین وضع موجود بسیار پایین تر از میانگین وضع مطلوب است ($P < ۰/۰۰۰$ و $T = -۲۷/۳۳۶$).

جدول ۹. مؤلفه مراحل اجرایی چارچوب توانمند سازی

مؤلفه مراحل اجرایی چارچوب توانمندسازی	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف معیار	با ۹۵٪ اطمینان		t
				حد بالا	حد پایین	
وضع موجود-وضع مطلوب	۱E۱۵۹/۱-	۸۱۱۳۲/۶	۰/۴۰۹۹۹	۴۰۴۹۵/۱۲-	۷۹۰۷۰/۱۰-	۲۸۸/۲۸-

در مقایسه وضع موجود و وضع مطلوب از نظر مراحل اجرایی چارچوب توانمند سازی حاصل جمع نمره های اظهار نظر اعضای هیأت علمی با استفاده از آزمون t همبسته مقایسه شد. میانگین نمره های وضع موجود ۳۰/۳۷ و میانگین نمره های وضع مطلوب ۴۱/۹۷ است. نتیجه حاصل نشان داد که بین میانگین وضع موجود و میانگین وضع مطلوب فاصله زیادی وجود دارد ($P < ۰/۰۰۰$ و $T = -۲۸/۲۸۸$).

بحث و نتیجه گیری

برای اصلاح مستمر نظام دانشگاهی استقرار یک سیستم کارآمد ارزیابی که به وسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی، نظام دانشگاهی را مدنظر قرار داده، در عین این که باید از متن نظام دانشگاهی و ضرورت های آن برخاسته و منطبق با ویژگی های این نظام باشد، ضرورت دارد. نتایج تجربیات قبلی درباره استفاده از رهیافت های ارزیابی نشان داده، که ارزیابی برای این منظور از مطلوبیت برخوردار است (بازرگان، ۱۳۷۴).

هزاره سوم با آوای اقتصاد جهانی و تحول بنیادی علوم و فنونی همچون مخابرات نوری، رایانه های شخصی و انرژی های جانشینی، بیوتکنولوژی و نانوتکنولوژی همراه و همزاد بوده است و نتایج آنی این تحولات همانا ظهور عصر فرا پیچیده و دانش تکنولوژی سازمان یافته بوده است. مصدر و مامن این دانش و تکنولوژی، دانشگاه ها و پژوهشگاه ها و به روایت جدید دانشگاه چند نهادی، دانشگاه بزرگسالان، دانشگاه از راه دور و دانشگاه مجازی بوده است. نتایج این تحولات، انتظارات جدید کمی و کیفی برای آموزش عالی ایجاد کرده است. قوام و دوام انتظارات کمی و کیفی بستری از بصیرت ها، تکنیک ها را نضج داده است که خواهان تضمین کیفی و کمی و ضریب اطمینان مطلقه از تحقق رسالت ها و منشورهای آموزشی، پژوهشی، رشد حرفه ای، ارائه خدمات حرفه ای، همکاری های بین المللی، نوآوری و نیازآفرینی می باشد.

مقوله نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی به مشاهدات منظم توأم بادانش، بینش و آگاهی که به ثبت پدیده ها می پردازد، اطلاق می شود و ابزارهای کمی و کیفی چون گزارش ها، مشاهدات، چک لیست ها (سیاهه ها)، نشست ها، ایده ها و حقایق بهره مند می گردد. به علاوه، از طریق این ابزارها به جمع آوری بازخوردها پرداخته و اقدام به اصلاح امور می نماید (قورچیان، ۱۳۸۱).

در سؤال پژوهش طبق جداول ذکرشده در تمامی مؤلفه ها بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد که با یافته های پژوهش های اسپرتیزر (۱۹۹۶)، میشر و همکاران (۱۹۹۶) بروسویت (۲۰۰۰) عبداللهی (۱۳۸۳) نصر اصفهانی (۱۳۸۳) هماهنگی دارد و نشان دهنده اعتبار و روایی است.

منابع

- اسدیان، حاجیه خانم. (۱۳۸۲). *ارزیابی و تحلیل فرم ارزشیابی اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی از نظر استادان دانشگاه*. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- آزما، فریدون. (۱۳۸۳). *مقایسه اعضای هیات علمی کشورهای پیشرفته و ایران. مجموعه مقالات همایش منطقه‌ای مؤلفه‌های کیفیت در آموزش عالی*، رودهن.
- اجتهادی، مصطفی. (۱۳۷۷). *تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، سال ششم، شماره ۳.
- مردانی حموله، ابراهیم. (۱۳۸۰). *بررسی نظام ارزیابی عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان از دیدگاه استادان این دانشگاه در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۱۳۷۸*. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- کاترین مارشال و گرچن ب. راسمن. (۱۳۸۱). *روش تحقیق کیفی*. ترجمه علی پارساییان و سیدمحمد اعرابی. انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی (۱۳۸۱).
- کالین کوپر. (۱۹۹۸). *تفاوت های فردی (نظریه و سنجش)* ترجمه حسن پاشا شریفی، انتشارات سخن، تهران (۱۳۷۹).
- اسکات و ژافه. (۱۹۹۵). *توانمند سازی ترجمه مرتضی محق*، انتشارات سازمان بهره وری، ۱۳۸۰.
- اورعی یزدانی، بدرالدین. (۱۳۷۹). *توانا سازی، جابه جایی پایگاه های قدرت در سازمان‌های امروزی فصلنامه علمی پژوهشی مدرس، دانشگاه تربیت مدرس، شماره ۳۳*.
- اورعی یزدانی، بدرالدین. (۱۳۷۹). *تواناسازی، جابه جایی پایگاه های قدرت در سازمان‌های امروزی، فصلنامه علمی پژوهشی مدرس، دانشگاه تربیت مدرس، شماره ۳۳*.
- رهنورد، فرج اله. (۱۳۸۲). *توانمند سازی کارکنان گامی به سوی مشتری مداری*، فرآیند مدیریت و توسعه.

- Chua, A. & Lam,W. (2004). Quality assurance in online education: The Universities 21 global approach. British Journal of Educational Technology Classroom Technology Use. AACE Journal
- Centra J.A. (1978). Determining Faculty Effectiveness. San Francisco: Jossey Bass publishers.
- Armstrong.m.(2000). A Handbook of Human Resource :Management practice(7th ed).london:kogan page . p.536.
- Arnold.J(2000).theEmpowering leadership Questionnaire :The construction and validation of a new scale For OrganizationalBehavior. Vol. 21. Issue 3. pp . 249-269.
- Battaglia Battaglia J. A (2005)empowering :Implication of the pastoral team at first assembly of god in Ded Moines . Lewa. Ph .D.
- Dee Jay,R.& Lee,D.(2004).Structuctural and psychological antecedents of teacher empowerment.USA:The University of Massachusetts.
- Davis,K.&Newstrom,J.(2002).Organizational behavior(11 ed). USA:McGraw Hill.
- Kan, M.& Meredith, M.(2004).Discussion on guide empowerment Employees: Abriefcase book. Retrieved on Dec.2004 in.